

LU

PSYCHOLOGIE COGNITIVE DE LA LECTURE

M. FAYOL, J.-E. GOMBERT, P. LECOCQ,
L. SPRENGER-CHAROLLES, D. ZAGAR.
PUF Coll. Psychologie d'aujourd'hui

Dans cet ouvrage, cinq des plus éminents spécialistes en la matière font le point sur la psychologie cognitive de la lecture, c'est-à-dire sur la nature, le fonctionnement (ou le dysfonctionnement) et l'acquisition des processus cognitifs de traitement de l'information écrite, en dehors de tout autre aspect psychologique ou de toute autre considération de nos conditions de la mise en œuvre et de l'effectuation de cette activité complexe qu'est la lecture.

Cinq chapitres composent ce livre dans lesquels chacun des 5 auteurs traite principalement d'une question de la problématique générale : les différents modèles d'accession au lexique (D. Zagar), les phénomènes de compréhension de l'écrit (M. Fayol), les habiletés non spécifiques à la lecture (J.-E. Gombert), les modèles d'acquisition de la lecture et l'influence des méthodes d'enseignement notamment à la lumière des dernières recherches francophones (L. Sprenger-Charolles), la multiplicité des dyslexies et l'inventaire de leurs causes (P. Lecocq). Conçu comme un outil de travail et de référence à destination des étudiants et des chercheurs mais aussi des praticiens enseignants ou thérapeutes, le livre se termine par deux index des auteurs cités et des thèmes abordés et une bibliographie de plus de 40 pages. Bibliographie essentiellement anglo-saxonne d'ailleurs qui reflète, selon les auteurs de ce livre, non pas la supériorité des chercheurs anglophones par rapport à leurs collègues francophones, mais bien plutôt *"leur nombre et les moyens dont ils disposent pour mener leurs recherches et leurs réflexions."*

Nous ne reviendrons pas sur les analyses et les thèses qui en sont issues, exposées à partir de la présentation des différents modèles cognitifs de la lecture et des travaux qui ont permis à leurs auteurs de les élaborer. D'abord parce que, nous l'avons dit, ce livre est une somme à laquelle nous ne pouvons que renvoyer ceux qu'elle intéresse. Ensuite parce que nos lecteurs en connaissent sans doute l'essentiel, ne serait-ce qu'à travers les articles de notre revue traitant des premiers apprentissages ou de la lecture accomplie et faisant état nos désaccords.

Dans l'état actuel des recherches de la psychologie cognitive, quel est l'organigramme de la "machine à lire" ? Quels modèles rendent le mieux compte de ses composantes et de leur rôle respectif ? Comme le rappelle Daniel Zagar, il n'y a pas de "fenêtres" par lesquelles on pourrait voir ce qui se passe dans le cerveau du lecteur. Seuls les effets d'un comportement global sont observables et "de l'extérieur". D'où ces techniques de la psychologie expérimentale dont il est tant fait état dans ce livre et qui consistent à engager les sujets qu'on observe dans des tâches limitées. Qu'on pardonne au béotien que je suis, englué dans des préoccupations de praticien, de s'interroger sur les théories explicatives d'un comportement global échafaudées à partir de certaines études "en laboratoire". La confrontation de ce qui est dit du mode de fonctionnement et du rôle spécifique de tel ou tel "processeur" de la "machine" observé isolément à l'occasion d'une tâche particulière, avec ce qu'on constate chez un lecteur de sa lecture d'un texte de quelque importance, "de l'extérieur" et grâce à des indicateurs simples, laisse pour le moins dubitatif.

Comment avec ce que disent les cognitivistes du fonctionnement de la "machine à lire",

expliquer la différence sans cesse rappelée par F. Richaudeau, entre le temps de lecture (et de compréhension) d'une phrase et celui de l'identification des mots de cette même phrase présentés dans une succession désordonnée ? Car leur propension à privilégier les épreuves de reconnaissance de mots étonne qui a quelque idée de la fonction de l'écrit par rapport à celle de la communication et de l'expression orales et des opérations intellectuelles que requiert la lecture d'un texte. De là sans doute le fait qu'un de nos cinq auteurs propose sans vergogne (p.152) une interprétation des résultats d'une expérience qu'il relate, strictement contraire de celle qu'en a faite l'expérimentateur lui-même. J'ai l'impression, en outre, qu'il suffit quelquefois que des travaux soient effectués avec une rigueur scrupuleuse pour qu'on leur attribue le qualificatif de scientifiques. Peu importe que cette rigueur s'exerce dans une "logique" induite par des hypothèses que rien n'a préalablement validées et qui n'en déterminent pas moins un protocole expérimental. J'ai souvenance de la méticulosité méthodologique avec laquelle des chercheurs conduisaient une expérimentation sur les mouvements oculaires comportant des épreuves de "lecture" de logatomes. Ces chercheurs ignoraient comment les enfants qu'ils "testaient" avaient appris à lire et surtout qu'il puisse se concevoir et un apprentissage ne se réduisant pas à l'acquisition de la combinatoire et une lecture qui ne soit pas la mise en œuvre plus ou moins automatisée de cette dernière. Frappante d'ailleurs est l'indifférence des cognitivistes aux conséquences sur le comportement des sujets de la façon dont ils ont acquis leur "manière d'être lecteurs". Ou alors quand on y prête attention, c'est pour rapidement en évacuer l'importance. À propos d'une étude de Coltheart portant sur les effets des médiations phonologiques dans la lecture silencieuse, il est dit (p.160) dans l'ouvrage qui nous occupe ici qu' "*on ne peut lier les résultats observés aux méthodes utilisées par les enseignants*" parce que "*les enfants qui ont participé à cette expérience ont appris à lire avec différentes méthodes d'enseignement (phoniques, globales, mixtes.*" Comme si ces méthodes ne visaient pas toutes trois l'acquisition du code de correspondance et ne se distinguaient pas uniquement par la façon plus ou moins différée d'y parvenir !

"Top down"... "bottom up"... modèles ascendants... descendants... interactifs... Les recherches valent aussi par les pratiques que leurs conclusions génèrent et s'il semble y avoir accord maintenant sur l'interaction des flux ascendant et descendant d'informations, reste à déterminer lequel est prédominant et sur lequel on fonde dès le début l'apprentissage. La connaissance du code est-il un préalable, une aide à un moment donné ou le fruit de l'acquisition de la lecture ? Et de quel code parle-t-on quand on évoque le "code de l'écrit" ? La psychologie cognitive participe à la réhabilitation des méthodes qu'on qualifie d'alphabétiques, avec leur cortège de pratiques pédagogiques bien connues alors qu'un consensus semblait s'établir pour considérer que les aspects techniques étaient seconds par rapport aux conditions dans lesquelles s'effectuait l'apprentissage.

Car une question demeure : l'importance que les cognitivistes accordent à la médiation phonologique et les modèles développementaux qu'ils élaborent ne sont-ils pas dictés par des résultats d'expérimentations qui sont en réalité des manifestations d'un quasi unique enseignement basé sur les références phoniques du système graphique ? Des recherches sont assurément à entreprendre pour répondre à cette question simple : comment un enfant apprend-il à lire lorsque les éléments utilisés dans les processus ascendants sont les résultats de ses propres rencontres avec l'écrit et d'un enseignement qui l'aide à créer et utiliser d'abord et surtout un système d'indices visuels spécifiques, sans référence première et systématique à la valeur phonique des graphèmes ?

Comme demeure une autre question. Comment devient-on un lecteur "expert" dans la

perspective décrite dans ce livre ? Les cognitivistes conviennent qu'on ne sait pas comment on passe des correspondances graphie-phonie qu'ils disent indispensables pour apprendre à lire au niveau de traitement de l'information écrite de la lecture élaborée. On devine que cette méconnaissance interdit toute décision péremptoire sur la manière d'enseigner la lecture. Comme elle oblige, elle aussi, à entreprendre les recherches les plus diverses sur la manière dont on devient lecteur.

Michel Violet